



## FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANÁLISIS DESDE LAS EXPERIENCIAS DE LOS PROFESORES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Rodolfo Cruz Vadillo  
UPAEP Universidad

---

**Área temática:** Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

**Línea temática:** Equidad y derecho a la educación.

**Tipo de ponencia:** Reportes parciales de investigación.

---

### ***Resumen:***

El presente trabajo es parte de una investigación posdoctoral cuyo objetivo central fue caracterizar las relaciones que se construyen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. Este escrito tiene como propósito identificar los facilitadores y obstaculizadores para una una educación inclusiva, reconocidos a partir de la experiencia de profesores que han trabajado con estudiantes con discapacidad. La metodología fue cualitativa, se trabajó con una técnica de grupos focales, doce fueron los participantes, todos profesores de diferentes niveles. Los resultados permiten identificar tres facilitadores los cuales señalan la importancia de lo relacional y los apoyos; y tres obstaculizadores que permiten identificar algunos elementos técnicos e identitarios cuyo uso indiscriminado y presencia/ausencia más que procurar un apoyo para el logro de una educación inclusiva, la impiden.

***Palabras clave:*** Relación, educación inclusiva, profesores, estudiantes con discapacidad.

## Introducción

Este trabajo es fruto de una investigación que buscó analizar ¿qué tipo de relaciones se constituyen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad?, en este sentido el alcance de este texto tiene como objetivo específico “identificar los facilitadores y obstaculizadores que se hacen presentes en el marco de una práctica relacionada con una educación inclusiva”, lo anterior parte desde la perspectiva y experiencias de profesores que en su trabajo cotidiano han tenido la oportunidad de trabajar y atender a estudiantes con alguna discapacidad.

Este trabajo se compone de cinco apartados, en un primer momento se da cuenta de las tensiones a las cuales la educación inclusiva se ha enfrentado en el espacio escolar y educativo. En un segundo punto se retoma dicho discurso de educación inclusiva desde la óptica de la política educativa y el marco jurídico en México. Posteriormente se presenta la perspectiva metodológica del estudio y el análisis de los resultados para finalizar con algunas conclusiones.

### I. La educación inclusiva en tensión

El tema de la educación inclusiva parece ser de un abordaje constante cuando se intentan explicitar los propósitos que debería reflejar la escuela en el Siglo XXI, esto porque visibiliza algunos principios de justicia social y educativa que, según algunos estudiosos, son tipos ideales que deberían regir las formas y estructuras organizacionales de lo educativo no sólo en México, sino a nivel mundial.

Así se han expresado desde los Objetivos del Desarrollo Sostenible para el 2030, donde la educación debe “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Objetivo 4, 2016). Por ejemplo, cuando se habla de educación inclusiva, muchos identifican un aspecto de política pública y educativa, donde los ámbitos de justicia, igualdad y equidad parecen constituir parte importante del discurso (Giné, 2009; Echeita, 2014 ). Por otra parte, también atiende a cuestiones didáctico pedagógicas pretendiendo innovar las prácticas educativas con la incorporación de nuevos principios metodológicos que impliquen la posibilidad de atender a la diversidad áulica y escolar que está presente en los entornos institucionalizados.

Por otra parte, la educación inclusiva también tiene que ver con determinados marcos epistemológicos y teóricos (Ocampo, 2011) que intentan no sólo constituirse en leyes o didácticas específicas, sino permitir un cambio paradigmático en torno a las relaciones entre las personas, donde es el desmontaje representacional, en torno a la alteridad y otredad, la que es necesaria para pensar la convivencia en la escuela y en lo social.

Sin embargo, para muchos la educación inclusiva es un tipo de educación que está relacionada con la educación especial (León, 2012) y que, aunque reconocen que no refieren exactamente a lo mismo, una está implicada en la otra. Idea que otros autores señalarían de errónea al argumentar que la perspectiva inclusiva no puede verse como una reformulación de la educación especial, sino que parte de otra génesis y por ende posee otro marco interpretativo (Lopez Melero, 2011; Escudero & Martínez, 2011).

## II. La educación inclusiva desde la política educativa mexicana: la encrucijada

Lo cierto es que en México, esta diferenciación no ha estado presente en muchas de las acciones y políticas que se han implementado en el ámbito educativo. Un ejemplo de ello es la idea extendida desde el propio Modelo Educativo (2017), donde el paso que debe darse tiene que ver con la transición de una educación especial a una inclusiva. En este sentido, se sostiene que la educación inclusiva es un tipo de reformulación de la educación especial.

Por su parte, en el Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019, la Educación Inclusiva si bien implica “Un proceso educativo que parte del respeto a la dignidad humana y de la valoración a la diversidad [...]” (SEP, DOF, 2019, p. 5). No deja claro de qué forma o bajo qué tipo de organización escolar se debe respetar la dignidad humana, puesto que las acciones pedagógicas “diferenciadas” bien pueden darse también en algunos centros de educación especial, ejemplo de ello puede ubicarse en el mismo documento donde aparece una referencia a la educación especial como un servicio público “que brinda una atención a alumnas y alumnos con discapacidad [...]” (SEP, 2019, p. 7).

En México todavía existe una variedad de estudiantes cuyo lugar está designado en otros servicios paralelos y segregados, donde debido a su “deficiencia” o característica orgánica y “moral”, no son sujetos de una educación regular, puesto que, desde la propia política, el estudiante con discapacidad es “aquella o aquel que tiene una deficiencia motriz, mental, intelectual o sensorial (auditiva o visual) de naturaleza permanente, que limita su participación y su ejercicio en una o más actividades de la vida diaria. Dicha deficiencia puede ser agravada por las barreras que existen en el entorno escolar, familiar, económico y social” (SEP, 2019, p. 3).

Por tanto, el énfasis está puesto en la condición deficitaria y no en la parte contextual que, desde una perspectiva social, sería la principal responsable de la opresión social que sufren hoy en día las personas con discapacidad (Barton, 2008). Lo anterior es contrario a todo el discurso de educación inclusiva que, por ejemplo, desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, que señala el acceso en condiciones de igualdad de todas las personas con discapacidad, en donde son los ajustes razonables y los diseños universales las formas de construir un espacio de accesibilidad que se traduzca en un aprendizaje para la vida. Si bien el artículo anterior no señala de forma explícita dónde se llevará a cabo este tipo de educación, en el punto número 47 de las Observaciones finales sobre el informe oficial realizado por la ONU a México en el año 2014, sí lo especifica y se señala lo siguiente:

El Comité se encuentra particularmente preocupado por: a) La persistencia del modelo de educación especial en el Estado parte; b) La falta de escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad; c) La ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos, incluidos los libros de textos en braille e intérpretes de lengua de señas. (2014, p. 7)

En este sentido, desde el mismo documento se afirma la idea que una educación inclusiva no refiere a espacios segregados, sino a una modalidad unificada que de respuesta educativa de calidad a la diversidad de estudiantes, sin importar su condición orgánica. No obstante, en la nueva política mexicana, dicho señalamiento ha sido ignorado, puesto que, como ya se ha observado, la presencia de la educación especial sigue presente como una modalidad paralela que está íntimamente relacionada con una idea de educación inclusiva y se sigue haciendo presente, no sólo como un saber especializado, sino como un espacio en donde se deben colocar aquellos estudiantes que, debido a su discapacidad, no pueden estar en los mismos espacios que los considerados normales.

Este problema no es menor, por un lado se puede pensar que la situación tiene que ver con la mera interpretación semántica y la escasa especificidad que la ley y la política señala cuando intenta definir lo que es la educación inclusiva, sin embargo, como ya se pudo observar, cuando se realizan las aclaraciones, parece no incidir directamente en las transformaciones educativas, bajo este marco, parece ser que el problema no tiene que ver sólo con distorsionamientos discursivos, sino con la complejidad de la empresa misma, de llevar a cabo una educación inclusiva pudiéramos llamar “auténtica”.

El hecho es que aunque este problema no se ha resuelto y sigue en medio de una tensión constante, ya hay casos de estudiantes con discapacidad que están recibiendo educación en aulas comunes o regulares. Las preguntas en este punto pueden pensarse desde ¿cómo lo están haciendo? ¿Bajo qué condiciones? ¿Qué es aquello que ha permitido su inclusión y lo que más bien lo ha obstaculizado? ¿Qué tipo de prácticas educativas se han constituido a raíz de la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula común o regular?

Aunque a nivel político no se ha podido llegar a conformar un *corpus* organizado y coherente en torno a lo que podrá ser una educación inclusiva en México, no cabe duda que los cambios ya iniciaron, hoy en día ya hay estudiantes con discapacidad en las aulas regulares y en ese sentido ya existen experiencias de los profesores en torno a lo que ha implicado desde sus propias prácticas el atender a dichos estudiantes. En este sentido lo que a continuación se presenta tiene que ver con las experiencias en torno a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de sus profesores. Como ya se había mencionado, el objetivo es identificar los facilitadores y obstaculizadores de la educación inclusiva desde el análisis de las experiencias de los profesores.

### III. Perspectiva metodológica del estudio

El estudio fue cualitativo de alcance descriptivo e interpretativo. Para este trabajo se utilizaron herramientas de análisis de discurso. La técnica utilizada fue el grupo focal. El estudio se realizó con doce profesores de la ciudad de Puebla. Se llevaron a cabo dos grupos focales con una duración promedio de dos horas cada uno. Los criterios para elegir a los participantes fueron los siguientes: a) que fueran profesores frente a grupo sin importar el nivel educativo y b) que hubieran atendido a algún estudiante con discapacidad en dicho ejercicio. Las preguntas del grupo focal giraron en torno a cinco cuestionamientos:

a) los cambios que se realizan cuando se incluye a un estudiante con discapacidad al aula regular; b) la forma en que los estudiantes con discapacidad aprenden; c) el papel de los profesores; d) las preguntas que hacen cuando platican con un estudiante con discapacidad; y e) la definición que han construido con base en su experiencia de los estudiantes con discapacidad.

**Cuadro 1. Caracterización de los participantes**

EDAD	PROFESIÓN/OCUPACIÓN	AÑOS DE SERVICIO	TIPO DE DISCAPACIDAD QUE HA ATENDIDO
MENOS DE 24 – 3 PARTICIPANTES	PSICÓLOGO- 2 PARTICIPANTES	1-5 – 8 PARTICIPANTES	INTELLECTUAL
25-30 – 6 PARTICIPANTES	PROFESOR DE PREESCOLAR- 2 PARTICIPANTES	6-10 – 2 PARTICIPANTES	MOTRIZ
31-35 – 2 PARTICIPANTES	PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL- 3 PARTICIPANTES	11-15 – 0 PARTICIPANTES	AUDITIVA
36-40 – 1 PARTICIPANTES	PROFESOR DE INGLÉS- 1 PARTICIPANTE	16-20 – 1 PARTICIPANTE	VISUAL
	PROFESOR DE SECUNDARIA (NORMAL)- 2 PARTICIPANTES	21-25- 1 PARTICIPANTES	PSICOSOCIAL
	PROFESOR DE MÚSICA- 1 PARTICIPANTE		MÚLTIPLE
	PROFESOR DE PRIMARIA- 1 PARTICIPANTES		LESIÓN CEREBRAL
	PROFESOR UNIVERSITARIO- 1 PARTICIPANTES		

Fuente: elaboración propia

#### IV. Resultados

Dentro de los elementos facilitadores se encuentra primero la condición que el estudiante llegue a aula, es decir, para que algo se dé, se active la interacción, se conflictuen las prácticas y en este sentido se desmonten creencias o representaciones que tienen como sustento la idea que el trabajo es casi imposible o que es labor de gente especializada, el estudiante con discapacidad debe estar presente. Entonces, es en el encuentro cotidiano en el cual es posible que lo relacional se presente, activando el conocimiento mutuo, el reconocimiento del otro como persona, esta condición de educabilidad que parece no estar presente al inicio, cuando el profesor necesita anticiparse al encuentro, casi en búsqueda de respuestas universales que le permitan darse una idea del proceso.

En un primer momento se podría decir que el conflicto que se presenta, en donde los profesores señalan miedos y temores de diversa índole, parece funcionar como condición de posibilidad, pues detona procesos reflexivos posteriores. P6. *“Incertidumbre y miedo al inicio, después optimismo y finalmente satisfacción”*. Es decir, si bien los profesores señalan que en el proceso convergen una serie de sentimientos y emociones, muchos de ellos, sino es que la gran mayoría, pueden permitir, a través de un proceso reflexivo, la relación situada. En otras palabras, se posibilita la comprensión particular del caso, donde se reconoce al estudiante con discapacidad desde su ser propio y no como una generalidad orgánica que comparte más de uno. P9. *“Cambias tu perspectiva, te involucras con una nueva situación que pide de ti interés al querer aprender más, curiosidad, optimismo, asombro, plenitud, entusiasmo y satisfacción”*.

La posibilidad del proceso inclusivo entonces inicia con un llamado al conflicto, donde no se sabe qué es lo que va a pasar, donde la incertidumbre ocupa las preocupaciones del profesor, pero al hacerlo, en lugar de representar un aspecto negativo, permite una determinada positividad, pues o bien invita a la frustración y por ende la conmiseración del otro o, como lo han señalado la mayoría de los participantes, implica el reto que permite modificar la práctica educativa, práctica que se ve potencializada con los procesos reflexivos que tiene el significarla de otra forma, transformarla ahora sí pensada en el estudiante y no en el propio profesor.

Segundo elemento facilitador: una vez que el conflicto se ha dado y se han producido procesos reflexivos en torno a la práctica de los profesores, es necesaria la comprensión del contexto, de la situación, de la condición particular que se da en el encuentro. P3. *Bueno primero empatía, tiene que hacer el clic con el alumno si no hace el clic, [...] que estemos en [...].* Lo anterior es lo que puede posibilitar al profesor el no llegar a pensar en la imposibilidad del acto, sino en la complejidad del mismo y por ende su aspecto procesual y temporal, donde los cambios posiblemente no se dan de la noche a la mañana, pero poco a poco se van haciendo visibles, y no sólo en torno al aprendizaje de los propios estudiantes con discapacidad, sino también a las interacciones con los otros estudiantes y el reconocimiento del profesor sobre los aportes que el proceso inclusivo le ha traído a él también, no sólo como experiencia de vida, sino como una oportunidad de seguir profesionalizándose. PII. *Yo también creo que la interacción entre compañeros es muy importante, el muchacho se animaba mucho cuando trabajaba en equipo [...].* P2. *“Aprender cada día algo nuevo sobre cómo el niño aprende lo mismo con su tiempo necesario”.*

Lo anterior puede pensarse desde un plano formativo, donde no es la información o el saber *per se* lo que puede posibilitar la inclusión de los estudiantes, sino la riqueza y potencialidad que tienen las relaciones establecidas y construidas; donde el diagnóstico no es la herramienta desde la cual gira el encuentro, sino más bien es el propio diálogo la condición de posibilidad para significar en el otro una identidad que no es frágil o deficitaria, sino que representa parte de la condición y diversidad humana del día a día.

Un tercer elemento facilitador está relacionado con este plano formativo, para los profesores el saber es importante, pero no traducido a cuánto se conoce de la discapacidad, sino de una práctica educativa que se pudiera denominar inclusiva. En este sentido no es precisamente el manejo curricular en torno a lo que se puede modificar o no del currículum lo más importante, tampoco lo es saber realizar adecuaciones curriculares significativas; más bien se requiere resignificar cómo se pueden construir espacios ricos en relaciones, donde la participación de todos y la colegialidad son las que están constantemente “jalando” los aprendizajes y experiencias educativas, que son grupales e intersubjetivas más que individuales o personales. P9. *[...] tú como docente, cómo te proyectas ante ellos y cómo aprenden lo que mencionaban, el vínculo, eh qué tan dispuesto estoy yo como docente el poder conectarme con él, para posteriormente ya enseñarle, darle un conocimiento [...].*

El profesor que logra reconocer cómo las “amplias” diferenciaciones que se puedan señalar en los espacios áulicos, más que posibilitar la inclusión la impiden, permite la constitución de un espacio dialógico, es capaz

de establecer una comunicación con el estudiante y no sólo con la finalidad de obtener información, sino con el propósito de ser más próximo y cercano, una relación que supera el nivel técnico- pedagógico que tanto se ha pensado especializado cuando se trata del trabajo o inclusión de personas con discapacidad. Así, mediante este espacio donde la interacción es la constante, se reconoce que además se genera un mayor aprendizaje. Lejos de lo que comúnmente se puede pensar, sobre todo en el trabajo con personas con discapacidad, donde se cree debe ser individualizado y totalmente adaptado a la discapacidad, el estudiante con discapacidad aprende con los otros, con su ritmo, su particularidad y singularidad, pero al fin y al cabo aprende con los demás, lo cual implica el favorecimiento de las relaciones situadas.

Si bien lo anterior da cuenta de esa mirada a la posibilidad, también hay otros aspectos que se pueden rescatar de este trabajo sobre todo lo que tiene que ver con los obstaculizadores del proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad.

En un primer momento se encuentra la presencia y el uso del diagnóstico “clínico” de la discapacidad. Con lo anterior no es que se quiera decir que un diagnóstico no sea una herramienta útil e incluso necesaria, sino que más bien es el contenido del mismo el que puede posibilitar o no la relación que se puede iniciar. Por lo regular muchos profesores cuando hablan del diagnóstico o de la información que se necesita, parecen referirse por un lado, a las características de la propia discapacidad y en ese sentido al establecimiento de un tipo de caracterización que en su fase anticipada y generalizada puede inducir a la construcción de algunos prejuicios sobre el estudiante. En este sentido se señala que los diagnósticos sobre discapacidad por lo regular lo que resaltan son las condiciones deficitarias, sin evidenciar la diversidad de situaciones, identidades, habilidades, etc. que diferencian a las personas que se ha decidido colocar bajo la etiqueta de discapacidad. P6. *“La respuesta educativa estará enfocada a la condición en la que se encuentra el alumno no tanto a la currícula”.*

El diagnóstico más que apuntar la discapacidad, tendría que ser un instrumento que se hace junto con el estudiante, señalando las características y formas en que aprende y sobre todo la naturaleza de los apoyos que requiere y con los cuales podrá participar. En este marco lo que sería oportuno anticipar no es la discapacidad en sí, sino los apoyos que serán básicos y fundamentales para recibir al estudiante y posibilitar que se sienta a gusto y sobre todo que dar cuenta de su dignidad como persona.

Un segundo obstaculizador tiene que ver con las ideas que circulan acerca de los apoyos que se han mencionado. Los apoyos deben ser construcciones situadas, pensadas desde lo relacional, así algunos profesores cuando señalan la necesidad de especialistas, de personas que están con el estudiante, que lo atiendan, imposibilitan un tipo de relación y conocimiento del propio estudiante, puesto que si éste no es su responsabilidad, si hay otro que puede trabajar con él, si ese que trabaja lo hace porque “sabe más que yo”, porque fue capacitado para ello, la oportunidad de realizar un proceso auténticamente inclusivo está en peligro. Cuando los apoyos más bien imposibilitan el encuentro y la relación, ya no son apoyos, sino obstáculos para que el profesor no mire al estudiante con discapacidad en su humanidad, en sus

posibilidades como persona, reforzando la idea de ser un “enfermo” de discapacidad, enfermedad que sólo alguien que “sabe” puede curar. P8. [...] *conocer cuál había sido la causa, el motivo, [...] pasar a la observación de todas sus capacidades de todas sus habilidades y realizar una evaluación, [...] realizáramos ya el programa de intervención [...].*

Un tercer obstaculizador tiene que ver con la propia construcción identitaria que ha hecho de sí el profesor, aquí se pueden identificar una serie de actitudes, valores, sentimientos y emociones que circulan alrededor de la práctica inclusiva, elementos que tienen diversas implicaciones, pero sobre todo que están sustentados en la idea propia, un autoconcepto del profesor que no es precisamente el mandato casi deontológico sobre el deber ser de la profesión, sino la aceptación del reto a pesar de que no se esté seguro del éxito.

Un trabajo autoformativo del profesor, en donde se aceptan los miedos y temores, pero son vencidos por la relación que ya he establecido con el otro, en este caso con el estudiante con discapacidad. Una vez que se “conocen” de cerca, que deja de ser el alumno con discapacidad para ser una persona con un nombre propio, es más difícil ser indiferente y sólo tener lástima o compasión, pues en la historia de cada uno hay esfuerzos, esperanzas, éxitos y fracasos. Cuando el profesor es capaz de ver que frente a todo lo adverso que pueda ser el contexto, algo se ha hecho, tampoco es fácil rendirse, y menos cuando el otro que hasta cierto punto era considerado frágil, no lo ha hecho.

## V. Conclusiones

Si bien se ha dado cuenta de algunos elementos que imposibilitan el proceso inclusivo, no quiere decir que estos sean los únicos, sin embargo, los otros que han señalado son los que ya en la literatura se han documentado bastante. Por ejemplo, desde una mirada sistémica, el propio espacio social donde todavía coexisten principios inclusivos pero a su vez excluyentes. Discriminación hacia las personas con discapacidad, falta de apoyos, recursos, burlas, sentimientos que no permiten la relación pues se basan en la creencia de un tipo de asimetría entre los “normales” de los que no lo son.

Por otra parte se encuentra toda la cuestión estructural, la falta de recursos, de tecnologías, de espacios accesibles que no están presentes pero que, con base en lo relatado por algunos profesores, no han sido el principal impedimento para poder relacionarse, aún con la falta de recursos, capacitación personal, no pueden negar que algo se dio, que hubo aprendizajes pero sobre todo un reconocimiento del otro.

## Referencias

- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. España: Ediciones Morata
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Coord.). D. Durán, J. Font y E. Miquel. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: Cuadernos de Educación.

Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.

Escudero J. y Martínez. B. (2011). *Educación inclusiva y cambio escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105

León, M. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. España: Editorial Síntesis

López Melero, M (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54

Ocampo, A. (2015). Aproximaciones y descripciones generales sobre la Formación del Objeto de la Educación Inclusiva. En A. Ocampo (Coord.) *Los Rumbos de la educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 24-90). Santiago de Chile: CELEI.

Organización de las Naciones Unidas (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2014). Observaciones finales sobre el informe inicial de México. Recuperado de [https://www.hchr.org.mx/images/doc\\_pub/GI4I9I80.pdf](https://www.hchr.org.mx/images/doc_pub/GI4I9I80.pdf)

Organización de las Naciones Unidas (2016). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Secretaría de Educación Pública (2019). *ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019*. Recuperado de [http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Equidad/ROP\\_PIEE2019.pdf](http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Equidad/ROP_PIEE2019.pdf)

Secretaría de Educación Pública, (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP